

A construção da identidade na interferência entre o ver, o fazer e o pensar o desenho

The construction of identity in the interference of seeing, making and thinking about drawing

ANA SOFIA RÉ DE OLIVEIRA PALMELA*

Artigo completo submetido a 7 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

*Portugal, Professora e artista visual. Licenciatura em Artes Plásticas — Pintura pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL); Pós-graduação em Educação Artística, pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes (FBAUL); frequenta mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo e Secundário pela Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (IEUL).

AFILIAÇÃO: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: menina.re@gmail.com

Resumo: Este artigo resulta do trabalho desenvolvido com alunos do ensino profissional, num projeto de ilustração a partir das obras literárias “Os Lusíadas” e “Mensagem”. Recorrendo aos conceitos da hermenêutica de Gadamer, procurava-se a articulação entre o passado do texto e o presente das identidades individual, tribal e nacional dos alunos. Estabeleceram-se três eixos de intervenção (ver, fazer e pensar), sendo que a sua interferência teve resultados positivos na construção da identidade e no autoconhecimento dos alunos.

Palavras-chave: ilustração / hermenêutica / identidade.

Abstract: *This article is the result of the work developed with students of a professional teaching course, working on an illustration project, based upon the literary works of “Os Lusíadas” and “Mensagem”. Making use of Gadamer’s hermeneutic concepts, we sought articulation with the past of the text and the present of students’ individual, tribal and national identities. There were established three lines of intervention (seeing, making and thinking), and their interference had positive results on the construction of identity and on students’ self-awareness.*

Keywords: *illustration / hermeneutic / identity.*

Introdução

O trabalho de investigação que aqui partilho relata alguns aspetos da experiência de ensino-aprendizagem, desenvolvida em prática supervisionada, com alunos do ensino profissional, aos quais lecionei o módulo de Ilustração. Neste âmbito foi desenvolvido um projeto cuja finalidade era a realização de um painel com uma ilustração coletiva, baseada nas obras literárias *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (1572), e *Mensagem*, de Fernando Pessoa (1934). Pretendia-se que os alunos retirassem elementos identificativos das obras do passado, sobre os quais iriam trabalhar dando o cunho próprio de uma visão do presente. Esta visão relacionava-se com o contexto atual do país, mas também com os diversos níveis de identidade de cada aluno.

A turma de dezasseis alunos apresentava uma caracterização muito heterogênea, com diferentes proveniências socioculturais, graus de motivação e perspectivas de futuro. A maior parte dos alunos eram de origem portuguesa, mas havia alunos com origem luxemburguesa, francesa e brasileira. Na generalidade, eram alunos que viam o ensino profissional como última saída para concluir os estudos e que, por motivo de retenção ou mudança de curso, já haviam atrasado o seu percurso escolar.

Os alunos que pretendiam prosseguir estudos na área das Artes Visuais e do Design eram menos de metade, sendo que os outros ou não sabiam ou tinham interesses tão divergentes como Forças do Estado, Mecatrónica automóvel, ou atividade comercial própria.

A desmotivação destes alunos e a falta de regras era visível: a insistência em estar sempre a ver o telemóvel; os constantes atrasos, por vezes de 20 a 30 minutos após o toque de entrada; o desinteresse em trazer o material necessário e essencial para aula; e a contestação permanente das orientações da professora relativamente aos exercícios, tentando que fossem eles a definir as regras que, por norma, apenas visavam “simplificar-lhes a vida”, fosse para terem menos trabalho ou saírem da aula mais cedo. Talvez derivadas desta desmotivação enraizada, eram notórias as lacunas ao nível do desenho. No entanto, em abono dos alunos, é de referir que componente técnica do curso insistia mais na carga horária das disciplinas relacionadas com as tecnologias digitais.

1. A hermenêutica de Gadamer como abordagem pedagógica

A hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) não é, à partida, uma abordagem pedagógica. Trata-se de uma teoria epistemológica dotada, a meu ver, de grande riqueza e plasticidade de aplicações, e que me interessa particularmente pela forma como a construção de sentido se processa na articulação

entre o horizonte do presente e o horizonte do passado, partindo de estruturas pré-concebidas que são postas em jogo através da linguagem. Foi nessa perspectiva que me propus a adaptar os seus conceitos para dar corpo a uma abordagem pedagógica que servisse os meus propósitos e a temática que estava a trabalhar.

1.1 Horizonte e níveis de identidade

O conceito de *horizonte* em Gadamer “é o campo de visão que abarca e encerra tudo o que é visível desde um determinado ponto” (1997: 372, tradução nossa). O nosso horizonte determina, por isso, o nosso raio de “visão” e a amplitude da nossa compreensão. Gadamer refere-se a “um determinado ponto” como uma localização temporal, um posicionamento onde se agregam uma série de valores, experiências, estruturas culturais e modos de entendimento. Por esta razão, a construção de sentido é subjetiva e depende do contexto histórico-cultural em que estamos inseridos. Diferentes pessoas constroem diferentes visões de um mesmo texto ou obra artística. Com este pretexto, os alunos visitaram uma exposição de ilustração onde puderam testemunhar diferentes aproximações, versões e linguagens decorrentes da identidade e do horizonte de cada ilustrador. A exposição designava-se *Um chá para Alice* (na Fundação Calouste Gulbenkian, em 2012) e debruçava-se sobre a ilustração de um texto escrito e ilustrado há cerca de 150 anos — *Alice no país das Maravilhas*. A primeira versão desta obra foi um manuscrito redigido e ilustrado pelo próprio Lewis Carroll, onde o autor assina o texto e propõe, desde logo, de forma inseparável e aconchegada nos seus parágrafos, uma leitura visual das suas palavras.

Apesar desta matriz escrita e visual, e segundo Renaud, é este posicionamento cultural e histórico de quem lê que permite

a possibilidade para um texto do passado ser interpretado cada vez de modo diferente, segundo a precompreensão [sic] do leitor. O sentido do texto aparece então submetido à pluralidade de apropriações singulares. Esta relação com a pluralidade de interpretações mostra que não existe no texto uma verdade transparente e universal (...). (2003: 93)

Ainda na exploração do conceito de horizonte foi proposto aos alunos a elaboração de um quadro temático (*theme board*) sobre os três níveis de identidade cultural dos alunos: individual, tribal (Robinson, 2010: 105-129), e nacional dos alunos. O trabalho, de realização individual, devia recorrer às tecnologias da informação e comunicação, o que permitia celeridade tanto no acesso às imagens, como na composição desses mesmos elementos. Este exercício pretendia proporcionar aos alunos uma consciencialização sobre o seu entendimento de

si e das culturas e subculturas a que pertenciam e que conformavam, no fundo, os seus horizontes.

1.2 O pré-conceito como condição para a compreensão

A designação de preconceito ganha com Gadamer uma dimensão mais positiva, que se descola da imagem iluminista de conhecimento impuro. Durante séculos, a tradição epistemológica exigiu que o sujeito, no conhecimento dos seus objetos, deles se aproximasse apenas como um bloco de papel em branco. Sem preconceitos e sem qualquer tipo de subjetividade. O que Gadamer propõe, continuando com a nossa metáfora, é que a compreensão exige que o nosso “bloco de vida”, onde registamos experiências, vivências e influências, não pode ser apagado e muito menos ignorado. Cada página da história da nossa vida é importante, e é com esse bloco já riscado, rabiscado e escrevinhado, que vamos refazer os nossos “registos” de compreensão. Podemos, por isso, estabelecer algum paralelismo, ainda que rudimentar, entre a compreensão gadameriana e o desenho de representação à vista, pois em ambos desenvolvemos processos que trabalham sobre o próprio erro (percepções erróneas derivadas de ilusões ou suposições prévias, mais racionais do que óticas), face a um referente que se tenta apreender. Em ambos os casos, o processo é um esboço constante, que se baseia numa confrontação permanente dos nossos registos com os dados que vamos recolhendo.

Os exercícios de desenho de observação dos alunos deixaram à vista os seus pré-conceitos quando se dispuseram a conhecer e a desenhar um referente. A confrontação permanente das ideias pré-concebidas com a realidade da folha, foi o mecanismo que permitiu os reajustamentos necessários, e que denunciou os mitos que criamos, muitas vezes sem nos apercebermos.

1.3 O círculo hermenêutico

O círculo hermenêutico é o mecanismo que sustenta a compreensão e que põe em prática a regra hermenêutica, citada por Gadamer, de que “o todo deve entender-se a partir do individual e o individual a partir do todo” (1994: 63, tradução nossa).

Os horizontes dos alunos e das obras literárias não eram coincidentes, pelo que os alunos tiveram de fazer um esforço para ir ao encontro das obras, em aproximações sucessivas e sempre numa evolução em espiral, para resgatar novos dados retirados de uma observação detalhada das partes, mas reenquadrada no todo. Estavam assim a colocar em prática o círculo hermenêutico, com o fim último da fusão de horizontes, dos alunos e das obras literárias.

Com essa intenção, foi proposto aos alunos selecionarem três elementos identificativos da cultura portuguesa nas obras literárias estudadas, criando uma ilustração de cada um deles. O ato seletivo marcava desde logo uma carga pré-conceitual, pois era o que denunciava o posicionamento cultural e o horizonte dos alunos. Com a partilha das ilustrações dos referidos elementos, em exposição na sala de aula, houve um reformular da perceção das obras no seu todo, para reenquadrar as opções individuais e as dos colegas, naquilo que as obras apresentavam de mais significativo.

1.4 A fusão de horizontes

Dada a impossibilidade de nos abstrairmos do nosso próprio horizonte para interiorizarmos o horizonte do outro (a obra artística ou o texto), Gadamer propõe em alternativa uma expansão desse horizonte, de forma a ir ao encontro do horizonte do passado. Como ele próprio afirma,

Ganhar um horizonte quer dizer aprender sempre a ver mais além do que o que está perto e é muito próximo, não ignorá-lo, mas precisamente vê-lo melhor integrando-o num todo maior e em padrões mais corretos. (Gadamer, 1997: 375, tradução nossa)

O objetivo do painel coletivo pedido aos alunos era exatamente conseguir fundir aspetos da identidade nacional presentes nas duas obras literárias do passado, com a individualidade de cada aluno no presente, expressa em marcas de identidade. No fundo, o desafio dos alunos era reler o texto do passado com a lente do presente, para depois construir consensos na intersubjetividade, onde as visões individuais fossem negociadas com os colegas que carregavam, respetivamente, diferentes modos de ver o mundo.

1.5 O jogo de linguagem

O jogo é visto, antes de mais, como uma situação relacional que implica outros parceiros que jogam e se põem em jogo, nomeadamente, ao projetar os seus pré-conceitos. O jogo entre sujeito e objeto estabelece-se por via da linguagem, que Gadamer considera ser “o meio universal no qual se realiza a própria compreensão” (1997: 467, tradução nossa). Estabelece-se um diálogo, assente em permanentes projeções e reprojeções do sujeito, que permite expandir o seu horizonte e negociar fronteiras, para a compreensão de si e do outro.

O jogo de linguagem da nossa abordagem pedagógica foi proporcionado pela disposição dos alunos na sala, onde trabalhavam em volta de um conjunto de mesas, o que permitia serem observados e observarem o trabalho uns dos



Figura 1 · Disposição dos alunos na sala, onde partilham a mesa, os materiais e, muitas vezes, a opinião sobre os trabalhos dos colegas. Fonte: própria.

Figura 2 · Trabalho cooperativo na execução do projeto de ilustração. Fonte: própria.

outros (Figura 1). Isto levou a comentários e interferências nos trabalhos dos colegas, muitas vezes em motivação e elogio do trabalho conseguido.

Abusivamente, eu estendi o entendimento do jogo de linguagem à linguagem plástica. No painel coletivo, os alunos puderam assim confrontar linguagens plásticas diferentes (Figura 2), numa permanente negociação de fronteiras, o que criou inevitavelmente interferências na prática individual. A identidade dos alunos afirmou-se nos horizontes que criaram na pintura do painel (as ondas do Tiago, as escamas da Cátia, ou a rocha da Jéssica, por exemplo), mas como podiam ficar imunes aos horizontes dos colegas? Como podiam não aprender com eles, se ali tão perto, às vezes tocando-se com os pincéis, o olhar furtivo teimava em dar uma espreitadela? As ondas podiam ter sido pintadas pelo Tiago, mas fruto de olhares, opiniões e observações, as ondas eram de todos.

2. Eixos de intervenção: ver, fazer e pensar

As atividades foram estruturadas em função de três eixos: o ver, o fazer e o pensar. Considero que estas três esferas têm uma ação simbiótica e que, na sua interferência, se ativam mutuamente.

No eixo de intervenção do *ver*, apostou-se na visita de estudo à exposição de ilustração, onde os alunos puderam observar diferentes olhares sobre o mesmo tema, todos imbuídos de um estilo e linguagem particulares. O enriquecimento da cultura visual dos alunos tem efeitos positivos, não só na motivação para desenvolver trabalhos ou experimentar técnicas, mas também na criatividade das propostas que apresentam. Tal como um caleidoscópio, aquilo que um aluno pode refletir é sempre ampliado pela quantidade e diversidade das imagens que reuniu na sua memória, fruto do seu horizonte histórico-cultural.

Num outro plano, temos o permanente estado de ser observado e observar os trabalhos dos colegas. Há uma exposição, desconfortável a princípio, que se ignora com o tempo, por estarem todos nas mesmas condições. Deixam de ser indivíduos e passam a ser um grupo e, ao trabalhar lado a lado, estão de facto a trabalhar em conjunto, mesmo que em projetos individuais. A cópia não se incentivava, mas o olhar furtivo para o trabalho do colega desdramatizava-se, no sentido de servir para desbloquear o nosso próprio desenho, ampliar ideias ou servir de “trampolim”. Foi assim que lhes expliquei: que podiam fazer “trampolim” no desenho do colega, para saltar para outra ideia. De repente, o que durante anos foi um preconceito, um comportamento a banir em sala de aula, era agora não só autorizado, como promovido pela professora. E reconheço que foi difícil convencê-los a abrir os seus horizontes e a expandir o seu raio de visão, para que não ficassem restritos às limitações da sua individualidade.

O segundo eixo de intervenção incidia sobre o *fazer* e correspondia naturalmente à produção gráfico-plástica que envolveu desenhos de observação, construção de narrativas visuais, ilustrações de diversas tipologias e a realização do painel coletivo. Os alunos, muitas vezes, tinham dificuldade em começar a desenhar e esta dimensão do *fazer* ficava posta em causa, quase em suspenso. Partia dos alunos a atitude de se porem em jogo e quebrarem o pré-conceito motivador do bloqueio. “Se calhar não consigo...” é a dúvida que se eleva a mito e que tem de ser assumida, confrontada e desmontada, para o que basta apenas dar início e continuidade ao jogo de linguagem que se estabelece entre o sujeito e o desenho.

O eixo de intervenção do *pensar* traduziu-se na forma de discurso, a partir de observações e comentários orais e escritos, acerca das produções próprias, dos outros ou do coletivo. Neste sentido, pensar o desenho era uma forma de consciencializar a prática, nas suas características pessoais, bloqueios, tendências, ou até sucessos. Pensar a prática em conjunto significava aprender com o outro, e aprender o que outro aprendeu com o seu desenho.

A dimensão de pensar e falar sobre o desenho é, a meu ver, tão importante como a dimensão do fazer, porque é nela que se consolida todo o conhecimento que se produz com o desenho, que não é só sobre a sua prática ou a dos outros, mas sobre a identidade de quem o pensa.

Nesta perspetiva, dedicámos uma aula de desenho à apreciação e avaliação intermédia dos trabalhos, por parte dos alunos. Nessa aula não se desenhou e, no entanto, essa aula teve repercussões nos desenhos seguintes. Os alunos apenas apreciaram e comentaram os seus trabalhos e os dos outros, e eu pergunto-me se pensar o desenho, pondo-se em jogo, não será também uma outra forma de desenhar? Apontaram-se as falhas, fizeram-se elogios, sentenciaram-se diagnósticos e milagrosas prescrições. Os alunos são muito duros nas suas avaliações, e até extremamente exigentes quando entram no papel que, normalmente, cabe aos professores. Porém, um incentivo ou sugestão que resulte do grupo de pares é infinitamente mais bem acolhido do que se viesse da parte do mais sábio dos mestres.

Conclusão

Em que resultou, então, esta adaptação da teoria hermenêutica de Gadamer a uma abordagem pedagógica, que procurou trabalhar sobre os eixos do ver, do fazer e do pensar?

Os resultados da ilustração do painel coletivo ficaram aquém das nossas expectativas, sobretudo pela dificuldade que os alunos sentiram em articular o horizonte do passado com o do presente. Atribuí este facto, não só ao parco conhecimento das obras literárias por parte dos alunos, mas sobretudo à carência da

reflexão-discussão como prática instituída. Por essa razão, os resultados plásticos do projeto de ilustração foram considerados insípidos, no entanto, o discurso produzido pelos alunos acerca do trabalho realizado revelava muito mais sofisticação e uma compreensão mais ampla do que a revelada apenas pelos trabalhos.

A nossa estratégia pretendia que em cada uma das vertentes do ver, do fazer e do pensar, os alunos encontrassem oportunidades de construção dos seus três níveis de identidade (individual, tribal e nacional): ou por confrontação com as imagens que observavam, ou na prática do desenho, ou nos discursos que produziam a partir do desenho.

Constatou-se que as atividades desenvolvidas nos três eixos de intervenção interferiam mutuamente, ativando-se numa relação simbiótica, sendo que estimular cada uma delas resultaria em repercussões nas outras duas.

Verificou-se também que a dimensão do discurso tinha um importante impacto na afirmação e reconstrução da própria identidade, por ser conscientizadora tanto das características individuais, como das dificuldades ou bloqueios. Hall refere que a profundidade, bem como a qualidade das autoavaliações feitas pelos alunos, é uma evidência clara dos efeitos que a prática artística pode desencadear na autoestima e no autoconhecimento (2004: 155).

A apropriação dos conceitos gadamerianos de fusão de horizontes (aqui trabalhada em coletivo) e do jogo de linguagem (aqui estendido à linguagem plástica), suportou a estratégia de funcionamento em proximidade do trabalho cooperativo. Esta revelou-se bem-sucedida quer na motivação dos alunos, quer na superação dos bloqueios e da falta de autoconfiança na prática do desenho.

Assim, numa situação permanente de proximidade e confronto entre horizontes (do passado e do presente, do texto e dos alunos, do Eu e dos Outros) puseram-se em jogo as próprias certezas para nos descobrirmos em construção: uma construção que é feita face ao Outro, mas com ele, num diálogo que resulta involuntariamente no conhecimento de si.

Referências

- Gadamer, Hans-Georg (1994). *Verdad y método II*. (Aparicio, A. A. & Agapito, R., Trad.). (2ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y método I*. (7ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hall, James (2004). "Art education and spirituality." In Hickman, Richard (Ed.) (2004) *Art education 11-18*. (2ª ed). London: Continuum.
- Renaud, Michel (2003). "Contributo para uma releitura de *Wahrheit und Methode* à luz da hermenêutica da praxis." In Reimão, C. (Org.) (2003) *H.-G. Gadamer: experiência, linguagem e interpretação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Robinson, Ken (2010). *O Elemento*. (1ª ed). Porto: Porto Editora.